Vol. 12, No 1, Spring & Summer 2022 ISSN(Print): 2251-6344 ISSN(Online): 2538-4112

Library and Information Science Research

https://Infosci.um.ac.ir

Research Article DOI: 10.22067/infosci.2022.68484.1006

Evaluation of the Plan of Book-Reading Circles for Literacy Movement Students in Khuzestan Province based on SIPP Model

Seyed Mansour Marashi[1], Mohammad Salemi[2]

Recived: 22/01/2021 Accepted: 23/10/2021

Abstract

Introduction: Literacy is not the only process of learning, reading, writing and arithmetic skills; it is to help man and his full growth. The purpose of this study was to evaluate the activities of low-literates' book-reading circles in Khuzestan province based on the SIPP evaluation model.

Methodology: The present study was conducted by survey method. The statistical population included managers and experts, educational assistants and the low-literates who participated in the design of reading circles. The sample size was 300 people who were selected in two ways: purposive and stratified random. In order to collect data, two researcher-made questionnaires were used. Data analysis was performed with SPSS22 statistical software and descriptive and inferential statistics were used.

Findings: The results showed that there was a significant difference between the groups' attitudes about the quality of the total activity index of reading circles ($p < .05$, $F = 3.226$). Tukey test showed that managers and experts (1.98) significantly evaluated the quality of the index of total educational activities of reading circles lower than literate students (2.32) did.

Conclusion: Criteria of needs and goals, human resources, educational methods, educational content and educational participation were at the desired level. The criteria for preparing the cultural and motivational fields of the program, scientific and information resources, financial and physical resources, educational policies and regulations of the program were evaluated at the intermediate to high level and the criteria for the preparation of the executive fields were evaluated at the intermediate to low level.

Keywords: Educational evaluation, SIPP model, Book-reading circles, Literacy movement

Citation: Marashi, S., Salemi, M. (2022). Evaluation of the Plan of Book-Reading Circles for Literacy Movement Students in Khuzestan Province based on SIPP Model. Library and Information Science Research, 12(1), 186-204. doi: 10.22067/infosci.2022.68484.1006

1. Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. (Corresponding Author), Email: marashi_s@scu.ac.ir

2. Assistant Professor, Islamic Azad University of Dezful, Dezful, Iran

پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی

https://infosci.um.ac.ir

مقاله پژوهشی	DOI: 10.22067/infosci.2022.68484.1006	دسترسی آزاد

ارزشیابی طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان نهضت سوادآموزی استان خوزستان براساس الگوی سیپ[1]

سید منصور مرعشی[2]، محمد سالمی[3]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۱

چکیده

هدف: سوادآموزی، تنها فرایند یادگیری مهارت‌های خواندن، نوشتن و حساب کردن نیست؛ بلکه کمک کردن به انسان و رشد کامل اوست. هدف این پژوهش، ارزیابی فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی کم‌سوادان استان خوزستان براساس الگوی ارزشیابی سیپ بود.

روش پژوهش: پژوهش حاضر با روشی پیمایشی انجام شد. جامعه آماری شامل مدیران، کارشناسان و پشتیبانان آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی استان خوزستان و همچنین سوادآموزانی بود که در طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی سازمان نهضت سوادآموزی استان خوزستان مشارکت داشته‌اند. حجم نمونه، در مجموع ۳۰۰ نفر بودند که به دو شیوه گلوله برفی و خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با نرم‌افزار آماری SPSS22 و از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بین نگرش گروه‌ها در مورد کیفیت شاخص کل فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی، تفاوت معناداری وجود دارد (F = ۳/۲۲۶ ،p < ۰/۰۵). آزمون توکی نشان داد که مدیران و کارشناسان با میانگین (۱/۹۸ از P=۰/۰۱۵<۰/۲،۰۵/۳۴)، به‌طور معناداری کیفیت شاخص کل فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی را پایین‌تر از سوادآموزان با میانگین (۲/۳۲ از ۲/۳۴) ارزیابی کرده‌اند.

نتیجه‌گیری: ملاک‌های نیازها و اهداف، منابع انسانی، روش‌های آموزشی، محتوای آموزشی و مشارکت آموزشی در سطح مطلوب؛ و ملاک‌های آماده‌سازی زمینه‌های فرهنگی و انگیزشی برنامه، منابع علمی و اطلاعاتی، منابع مالی و کالبدی، خط‌مشی و آیین‌نامه‌های آموزشی برنامه در سطح متوسط به بالا و ملاک‌های آمادگی زمینه‌های اجرایی در سطح متوسط به پایین ارزشیابی شد. عملکرد کلی فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی در استان خوزستان متوسط به بالا می‌باشد.

واژه های کلیدی: ارزشیابی آموزشی، الگوی سیپ، حلقه‌های کتاب‌خوانی ، نهضت سوادآموزی

---

۱. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی به سفارش سازمان آموزش‌وپرورش استان خوزستان و با همکاری معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه شهید چمران اهواز انجام گرفته است.

۲. دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران؛ marashi_s@scu.ac.ir

۳. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی دزفول، دزفول، ایران، salemimohammad1966@yahoo.com

مقدمه

سوادآموزی، تنها فرایند یادگیری مهارت‌های خواندن، نوشتن و حساب کردن نیست؛ بلکه کمک کردن به انسان و رشد کامل اوست. سوادآموزی، شرایط مناسب را برای کسب آگاهی انتقادی از تضادهای جامعه‌ای به‌وجود می‌آورد که فرد در آن زندگی می‌کند. سوادآموزی و به‌طور کلی آموزش‌وپرورش، یکی از ابزارهای اصلی برای تمام دگرگونی‌های اجتماعی است. یکی از مسائلی که امروزه جامعه نوسوادان با آن روبه‌رو است مسأله رجعت به بی‌سوادی است. رجعت به بی‌سوادی پدیده‌ای است که در آن نوسواد دانش مقدماتی خواندن و نوشتن را حاصل کرده است، ولی به‌علت عدم تحکیم و تثبیت سواد به شرایط پیش از فراگیری سواد (بی‌سوادی) بازگشت می‌کند. خطر بازگشت به بی‌سوادی، علاوه بر از دست رفتن امکانات مالی و نیروی انسانی، موجب ایجاد و گسترش دیدگاهی منفی پیرامون اهمیت سواد و سوادآموزی در جامعه می‌شود (فتاحی، ۱۳۷۱). با توجه به اینکه هدف نهایی آموزش بزرگسالان باید حرکت به‌سوی جامعه‌ای باشد که در آن کلیه افراد در تمام طول عمر در حال یادگیری باشند و از آن برای زندگی بهتر و سعادتمندتر استفاده کنند و از سوی دیگر بسیاری از بزرگسالان پس از مدت کوتاهی شرکت در دوره‌های سوادآموزی، کلاس‌ها را ترک کرده و به‌سرعت آموخته‌های خود را فراموش می‌کنند و به‌سمت بازگشت به بی‌سوادی گرایش دارند، در این راستا سازمان نهضت سوادآموزی برای ممانعت یا کاهش بازگشت به بی‌سوادی، طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی را پیش‌بینی و در بسیاری از استان‌ها به اجرا درآورد. اهداف اصلی این طرح عبارتند از: ترویج فرهنگ مطالعه، عادت به مطالعه و یادگیری مادام‌العمر، تثبیت و تحکیم سواد و ارتقای آگاهی‌های عمومی، یادگیری مشارکتی و تقویت فعالیت‌های گروهی، تقویت روحیه استقلال در یادگیری و خودآموزی (کردنوقابی، مرادی، و دلفان بینانوند، ۱۳۹۸). این طرح علی‌رغم اینکه موجب تشویق و تقویت عادت به مطالعه و کتاب‌خوانی در سوادآموزان را فراهم کرده است بلکه درصدد آن بوده است که از طریق کتاب‌خوانی به شکل گروهی و سیستماتیک از بازگشت سوادآموزان به بی‌سوادی ممانعت به‌عمل آورد.

حلقه‌های کتاب‌خوانی[1] برای اولین بار در سال ۱۹۸۲ توسط کارن اسمیت در یکی از مدارس ایالت آریزونا امریکا اجرا شد. برخی از دانش‌آموزان کلاس پنجم او علاقه‌مند به خواندن کتاب‌های داستانی شدند که وی به کلاس آورده بود، دانش‌آموزان به‌صورت داوطلبانه گروه‌های کوچکی را تشکیل دادند و شروع به خواندن داستان‌ها کردند و به‌صورت مباحثه، بحث و گفت‌وگو در مورد داستان‌ها را آغاز کردند. اسمیت از میزان تعامل آنها با کتاب‌ها و پیچیدگی مباحثشان متعجب شد، چراکه آنها از قبل هیچ دستورالعملی در مورد نحوه فعالیت در این گروه‌ها را از طرف معلم خود دریافت نکرده بودند (Daniels, 1994).

حلقه‌های کتاب‌خوانی به‌صورت گروه‌های مطالعه و بحث مبتنی بر فعالیت‌های مختلف دانش‌آموزان

1. literature circles

است که داستان‌های مختلف را می‌خوانند و سپس پیرامون موضوع مشخصی گفت‌وگو می‌کنند. این روش با روش‌های معمول در مدارس که بر اساس یک دستورالعمل مشخص عمل می‌کنند متفاوت است. حلقه‌های کتاب‌خوانی اگر خوب اجرا شود، انتخاب دانش‌آموز را در طی یک دوره طولانی‌مدت به‌عنوان بخشی از یک برنامه سوادآموزی متعادل برجسته می‌سازد. عمده تحقیقات در مورد حلقه‌های کتاب‌خوانی توسط دانیلزواستینک[1] (۲۰۰۴)؛ دانیلز (۱۹۹۴، ۲۰۰۲)؛ شلیک و جانسون[2] (۱۹۹۹)؛ هیل[3] (۱۹۹۵، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳) و لاسوی[4] (۱۹۹۲) در ارتباط با نقش معلم در مورد این رویکرد و انتخاب دانش‌آموز و تأثیر آن بر خواندن و درک آن بوده است. با این حال، بسیاری از محققان دیگر، از جمله شورت و پیرس[5] (۱۹۹۰) کیگان و شریک[6] (۱۹۹۱) و هارست، شورت و بورک[7] (۱۹۸۸) مطالعات خود را بر فعالیت‌های درون کلاس متمرکز کرده‌اند علاوه بر این، تحقیقات نشان می‌دهد که همکاری همسالان تأثیر مثبتی بر یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در هنرهای زبانی دارد فال، وب و چادووسکی[8] (۲۰۰۰) یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، و همچنین درک مطلب و دانش محتوا را بهبود می‌بخشد (Daniels, 2002).

هدف حلقه‌های کتاب‌خوانی تشویق بحث متفکرانه و علاقه به مطالعه در جوانان است. بسیاری از مربیان دانش‌آموزان را در گروه‌های خواندن هدایت شده بر اساس گروهی که از قبل مشخص شده است تقسیم می‌کنند. معمولاً کتاب‌هایی که برای خواندن هدایت شده انتخاب می‌شوند از یک مجموعه مطالعه پایه هستند و برای آموزش مؤلفه‌ها و راهکارهای مختلف خواندن استفاده می‌شوند. با این حال، این کتاب‌ها همیشه منعکس‌کننده فرهنگ دانش‌آموزان نیستند، بنابراین بحث و گفتگو برای دانش‌آموزان را دشوار می‌کند. اغلب اوقات، دانش‌آموزان انگیزه زیادی برای خواندن کتاب‌های تخصصی ندارند و بندرت درگیر بحث می‌شوند. بر اساس تحقیق انجام شده توسط دانیلز (۲۰۰۶) هنگامی که کودکان و دانش‌آموزان از کتاب‌هایی که مورد علاقه آنان است استفاده می‌کنند، درک و نگرش آنها نسبت به مطالعه بهبود می‌یابد. بنابراین در آموزش‌وپرورش، مربیان باید فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا داستان‌هایی که در بافت فرهنگی آنان است را بخوانند و با همسالانی که علایق مشترک دارند بحث و گفت‌وگو کنند. این امر می‌تواند با اجرای روزانه حلقه‌های کتاب‌خوانی محقق شود (Jacobs, 2015).

یکی از افرادی که در زمینه توسعه مهارت‌های اجتماعی کودکان و فعالیت‌های مشترک به‌منظور رشد جنبه‌های اجتماعی تحقیقاتی را انجام داده است ویگوتسکی[9] است. فعالیت اصلی ویگوتسکی در

1. Daniels & Steineke
2. Schlick noe & Johnson
3. Hill
4. Laswey
5. Short & Peirce
6. Keegan & Shrak
7. Harst, Short & Burke
8. Fall, Webb & Chudowsky
9. Vygotsky

زمینه زبان و توسعه زبانی، بر پایه این فرض است که فرآیند کسب دانش، محصول توسعه اجتماعی است. به اعتقاد وی دانش‌ها و مهارت‌هایی که دارای ارزش آموختن به دیگران (کودکان) را دارند با شرایط روحی روانی کودکان باید هم‌خوانی داشته باشند. روی‌هم‌رفته هدف از تحصیل علم بر طبق نظریه ویگوتسکی ایجاد و توسعه رشد و پرورش فکری می‌باشد که این امر میسر نخواهد شد مگر در سایه تحصیل و آموزش در قالب محیط اجتماعی و این برخورد بستگی به درونی‌سازی روابط اجتماعی و فرهنگی دارد (مرعشی و قایدی، ۱۳۹۵). ویگوتسکی استدلال می‌کند که تعامل اجتماعی اساس رشد شناختی است. به‌عبارت دیگر یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که تعاملی بین افراد رخ دهد. او احساس می‌کرد کودکان می‌توانند سه راه مختلف را برای حل مسئله در نظر بگیرند. یکی این است که کودکان به‌طور مستقل و بدون کمک دیگران کار خود را انجام دهند. مورد دیگر زمانی است که کودکان نمی‌توانند به‌طور مستقل کار کنند و یادگیری آنها فقط به کمک دیگران بستگی دارد. مورد سوم در واقع جایی حد وسط بین یادگیری مستقل و یادگیری وابسته است که در آن کودکان با کمک آن یاد می‌گیرند. کودکان در تعامل با دیگران، مانند معلمان و دانش‌آموزان، غالباً مهارت‌هایی را می‌آموزند که برای آنها جدید محسوب می‌شود. همان طور که این یادگیری اتفاق می‌افتد، آنها مهارت‌های خود را به کمک دیگران شروع می‌کنند و بعداً می‌توانند به‌طور مستقل تمرین کنند. برای ویگوتسکی و سایر سازنده‌گرایان اجتماعی، یادگیری از دیدگاه فرد یادگیرنده دیده نمی‌شود بلکه از نظر چگونگی تعامل و یادگیری فرد یادگیرنده با دیگران مشاهده می‌شود (Vygotsky, 1978).

بررسی پژوهش‌های پیشین

پژوهش‌های انجام شده در زمینه عوامل مؤثر بر بازگشت به بی‌سوادی، نقش عواملی از قبیل نیازها، انگیزه‌ها، سن و سایر ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی آنها را بیان می‌کنند. برخی منابع انسانی را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مسائلی که همواره باید در یک نظام آموزشی مورد بررسی قرار گیرد مورد توجه قرار داده‌اند و ویژگی‌ها، توانایی‌ها، انگیزش و سایر عوامل مرتبط به منابع انسانی (آموزشیاران، معلمان، راهنمایان تعلیماتی، مدیران) را که با سوادآموزی و بازگشت به بی‌سوادی ارتباط دارند نیز بررسی کرده‌اند. از سوی دیگر، برخی پژوهشگران مسائل درون‌سازمانی و آموزشی از جمله مدیریت و برنامه‌ریزی، کیفیت و محتوای برنامه‌های آموزشی، روش‌های تدریس، امکانات آموزشی، عدم توجه و اهتمام کافی نسبت به برنامه‌های تحکیم و تثبیت سواد را مورد توجه قرار داده‌اند (فتاحی، ۱۳۷۱). رضایی و ایزدی[1] (۲۰۱۲) در پژوهشی بیان کردند که تعداد قابل‌توجهی از سوادآموختگان، بازگشت به بی‌سوادی داشته‌اند و توانایی خواندن و نوشتن در آنها به‌طور قابل‌توجهی کم شده است. نتایج پژوهش عوامل اجتماعی را به‌عنوان

1. Rezaii & Izadi

مهمترین علت به‌وجود آمدن این مسئله دانسته است. عسکری و قنبری (۱۳۸۴) در پژوهشی، نشان دادند که نگرش افراد نسبت به سوادآموزی، اعتمادبه‌نفس افراد برای یادگیری، محل تشکیل کلاس، دوری و نزدیکی به محل سکونت، موافقت یا عدم موافقت خانواده، وضعیت اقتصادی، انجام تبلیغات صحیح و به‌موقع، وضعیت تأهل، سن و وضعیت اشتغال افراد در جذب آنان به کلاس‌های سوادآموزی مؤثر بوده است. تاج‌آبادی (۱۳۸۶) در پژوهشی به بررسی نقش کتابخانه‌های عمومی در عدم بازگشت نوسوادان به دوران بی‌سوادی و تقویت سواد آنها پرداخت. نتایج نشان داد که کتابخانه‌های عمومی در عدم بازگشت نوسوادان به بی‌سوادی نقش بسیار مؤثری دارند و باید به مسئولان در خصوص نقش کتابخانه‌های عمومی جهت توجه جدی به نیازهای مطالعاتی سوادآموزان و تأثیر کتابخانه‌ها در گسترش و تقویت آموزش نوسوادان و کم‌سوادان یادآوری کرد.

حسنی (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی تعیین تأثیر برنامه‌های دوره تحکیم سواد در تثبیت آموخته‌های سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی پرداخت. در این پژوهش که حدود ۹۰۰ نفر از سوادآموزان سراسر کشور شرکت داشتند نتایج نشان داد که دوره تحکیم به تثبیت آموخته‌های مهارت‌های اصلی نوشتن، خواندن، حساب کردن و روان‌خوانی قرآن سواد آموزان تحت پوشش می‌انجامد؛ اما تنها در مهارت نوشتن بود که میان میانگین نمرات پیش‌آزمون با آزمون پیگیری از لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود نداشت. دلفان بیرانوند، مرادی و کرد نوقابی (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده بازگشت به بی‌سوادی در سواد آموختگان دوره سوادآموزی پرداختند. نتایج نشان داد متغیرهای موافقت خانواده با سوادآموزی، کیفیت برنامه‌های آموزشی، وجود افراد باسواد در خانواده، درآمد ماهیانه خانواده و انگیزش پیشرفت به‌صورت منفی؛ و تعداد فرزندان، مسئولیت خانه‌داری و باروری زنان به‌صورت مثبت عوامل اصلی پیش‌بینی‌کننده بازگشت به بی‌سوادی در سواد آموختگان دوره سوادآموزی و معادل آن بوده‌اند. پژوهشگران نتیجه گرفتند که عوامل اجتماعی اقتصادی فرهنگی، بیشترین نقش را در میزان بازگشت به بی‌سوادی نوسوادان داشته و عوامل مرتبط باکیفیت برنامه‌های آموزشی و انگیزش پیشرفت، پیش‌بینی کننده‌های بعدی بازگشت به بی‌سوادی بوده‌اند.

بسیاری از پژوهشگران اثر مثبت حلقه‌های کتاب‌خوانی را به‌صورت کیفی گزارش کرده‌اند که اغلب این پژوهش‌ها به‌ویژه در مورد آموزش خواندن زبان انگلیسی بوده است. مارک[1] (۲۰۰۷)؛ استابیل[2] (۲۰۰۹)؛ سای و هسو[3] (۲۰۰۷)؛ و مونیرو[4] (۲۰۱۰) افرادی هستند که پژوهش‌های کیفی در مورد حلقه‌های کتاب‌خوانی انجام داده‌اند.

1. Mark
2. Stabil
3. Sai & Hsu
4. Muniroh

لهمن واسچارر[1] (۱۹۹۶) معتقدند که دانش‌آموزان در مورد آنچه می‌خوانند به روش‌های غیرقابل‌پیش‌بینی بحث می‌کنند. سؤالات از قبل تعیین شده، تفکر دانش‌آموزان را محدود می‌کند. با این حال، اجازه دادن به دانش‌آموزان برای گفت‌وگو با یکدیگر می‌تواند درک آنها را تعمیق بخشد و بنابراین می‌تواند به درک بیشتری از متن خوانده شده منجر شود. این درک برای موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه بسیار مهم است. آنان همچنین استدلال می‌کنند که وقتی معلمان محیطی مانند حلقه کتاب‌خوانی را ایجاد می‌کنند، در حال گسترش حس کنجکاوی و تحقیق در بین دانش‌آموزان خود هستند. معلمانی که از حلقه‌های کتاب‌خوانی استفاده می‌کنند تلاش می‌کنند تا دانش‌آموزانشان فراتر از بدیهیات را درک کنند و آنها را تشویق می‌کنند که دیدگاه‌ها و سؤالات خود را با یکدیگر به بحث و گفت‌وگو بگذارند.

کلارک و هولادل[2] (۲۰۰۷) دریافتند که به‌دلیل حلقه‌های کتاب‌خوانی، دانش‌آموزان آنها از کتاب لذت می‌برند و بسیار بیشتر می‌فهمند. لانگ و گووه[3] (۲۰۰۳) استدلال می‌کنند که دانش‌آموزان بیشتر درگیر بحث‌های هدفمند و تأمل‌برانگیز با حلقه‌های کتاب‌خوانی هستند. در حلقه‌های کتاب‌خوانی، دانش‌آموزان از یکدیگر سؤال می‌کنند، دیدگاه خود را تغییر می‌دهند و یکدیگر را تحت‌فشار قرار می‌دهند تا بیشتر در متن وارد شوند. ایراواتی و دینی[4] (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی اثربخشی حلقه‌های کتاب‌خوانی در بین دانشجویان موسسه دولتی اسلامی سامریندا در اندونزی پرداختند. این محققین با استفاده از طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون و به‌منظور اثربخشی حلقه‌های کتاب‌خوانی بر میزان درک خواندن دانشجویان از ۲۴ نفر از دانشجویان در این پژوهش استفاده کردند. نتایج پژوهش بیانگر این بود که حلقه‌های کتاب‌خوانی تأثیر قابل‌توجهی بر بهبود درک خواندن دانشجویان داشته است بنابراین پرسش اصلی مطالعه حاضر این است که از دیدگاه آموزش‌دهندگان و سوادآموزان، میزان مطلوبیت فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان براساس الگوی ارزشیابی سیپ (ملاک‌های زمینه‌ای، درونداد، فرآیند و برونداد) در چه سطحی بوده است؟

روش پژوهش

روش تحقیق، توصیفی[5] از نوع پیمایشی[6] بوده است. در طبقه‌بندی تحقیقات براساس هدف، از نوع پژوهش‌های کاربردی محسوب می‌گردد. از نظر استافل بیم، الگوی سیپ از جمله الگوهای مبتنی بر مدیریت و به‌منظور تسهیل در تصمیم‌گیری مدیران ارائه و تدوین شده است و الگویی است کلی‌نگر و جامع که می‌تواند یک برنامه را به‌صورت سیستماتیک و همه‌جانبه بررسی کند. مدل cipp از چهار نوع

1. Lehman & Scharer
2. Clarck & Houladel
3. Long & Gove
4. Iravati & Dini
5. descriptive research
6. survey

ارزشیابی (زمینه ـ درون‌داد ـ فراگرد و برون‌داد) دو نقش (تصمیم‌گیری ـ و پاسخ‌گویی) و سه مرحله (تعیین کردن ـ به‌دست آوردن و فراهم ساختن) تشکیل شده است. این مدل از دو معیار اساسی (ارزش و مطلوبیت) استفاده می‌کند. از چهار نوع ارزشیابی‌های بالا می‌توان جهت تصمیم‌گیری ـ پاسخ‌گویی و یا تصمیم‌گیری و پاسخ‌گویی استفاده نمود. اهداف الگوی ارزشیابی سیپ عبارتند از: «۱ـ هدف الگوی ارزشیابی سیپ اثبات کردن نیست بلکه بیشتر برای رشد و پیشرفت برنامه‌ها است، ۲ـ ایجاد و تهیه اطلاعات مفید برای شقوق مختلف تصمیمات، ۳ـ کمک به افراد برای قضاوت و بهبود ارزش چندگانه برنامه آموزشی یا موضوع آموزشی است، ۴ـکمک به رشد و بهبود سیاست‌ها و خط‌مشی‌های برنامه‌ها است». در این مطالعه بر مبنای اهداف ارزشیابی الگوی سیپ که از دیدگاه سیستمی و از رویکردی مدیریتی پیروی می‌کند. به‌منظور جامعیت بیشتر در کسب اطلاعات، از گروه‌های مختلفی که مخاطبان اصلی برنامه آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی را تشکیل می‌دادند در ساختار پژوهش استفاده گردید. همچنین با توجه به اینکه سوادآموزان از سطح تحصیلات پایین‌تری در مقایسه با گروه‌های دیگر قرار دارند لذا در پرسشنامه‌ای جداگانه، مفاهیم به‌صورتی ساده‌تر و روان‌تر و متناسب با سطح درک آن‌ها تنظیم گردید. در این پژوهش سه گروه آزمودنی تعیین گردیده است، بدین ترتیب که گروه اول شامل مدیران و کارشناسان، گروه دوم پشتیبانان آموزشی و گروه سوم سوادآموزان نهضت سوادآموزی (استان خوزستان) می‌باشند. پرسش‌نامه ارزیابی ویژه مسئولان و آموزش‌دهندگان، برای گروه‌های اول و دوم، پرسش‌نامه ویژه آموزش‌گیرندگان برای گروه سوادآموزان پیش‌بینی گردید. هر دو پرسش‌نامه به‌طور جداگانه، ۴ شاخص زمینه، درونداد، فرآیند و برونداد را از طریق سنجش ۱۳ ملاک و ۶۶ نشانگر مورد ارزیابی قرار می‌دهد با این تفاوت که گویه‌ها یا عبارات آن‌ها با ادبیات متناسب با مخاطبان تنظیم و تدوین شده است. روایی محتوایی و صوری پرسشنامه‌های تحقیق از طریق نظرسنجی از ۴ نفر از مدرسان متخصص مورد اصلاح و تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ (همسانی درونی) و برای محاسبه از نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس[1] استفاده گردید که پس از انجام محاسبات مورد نظر ضرایب پایایی به‌دست آمده در عوامل چهارگانه زمینه، درونداد، فرآیند و برونداد برای هر دو پرسش‌نامه مدیران و پشتیبانان آموزشی و سوادآموزان، همگی از نظر آماری بالای ۷۰ درصد، قابل اطمینان بودند. نمونه آماری از جامعه اول در پژوهش حاضر، مدیران و کارشناسان مناطق آموزشی نهضت سوادآموزی بودند که تعداد ۲۵ نفر به شیوه نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب گردیدند. نمونه آماری از جامعه دوم و سوم، پشتیبانان آموزشی و سوادآموزان بودند که به ترتیب تعداد ۷۵ نفر و ۲۰۰ نفر به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب گردیدند. ابتدا استان خوزستان به لحاظ جغرافیایی به ۵ منطقه تقسیم گردید و از هر منطقه جغرافیایی، شهرستان‌هایی که مجری طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی بودند لیست گردید و دو

1. SPSS

شهرستان به‌صورت تصادفی که جمعاً ۱۰ شهرستان می‌شدند. در مرحله بعد از هر شهرستان یک منطقه شهری و یک منطقه روستایی انتخاب تصادفی گردید که جمعاً ده منطقه آموزشی شهری و روستایی شناسایی شد و تعداد حلقه‌های هر منطقه لیست گردید و از میان آن‌ها نمونه‌های گروه دوم و سوم به‌صورت تصادفی ساده انتخاب و پرسشنامه را تکمیل کردند.

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی توسط اس‌پی‌اس‌اس انجام گرفت. در سطح آمار توصیفی، برای توصیف داده‌ها، از شاخص گرایش مرکزی و پراکندگی، جداول توزیع فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد و انحراف میانگین بهره گرفته شد. در سطح آمار استنباطی برای توزیع نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف ـ اسمیرنوف، برای شناسایی کیفیت شاخص‌های زمینه، درونداد، فرایند و برونداد و ملاک‌های آن‌ها از دیدگاه سه گروه مدیران و کارشناسان، پشتیبانان آموزشی و سوادآموزان از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) و آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. برای تعیین رابطه بین شاخص‌ها و میزان تأثیرگذاری متغیرهای پیش‌بین (زمینه، درونداد و فرآیند) بر متغیرهای ملاک (برونداد) به ترتیب از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه هم‌زمان استفاده شد. برای مقایسه نمره میانگین گروه‌ها با میانگین فرضی و تحلیل وضعیت متغیرهای پژوهش بر اساس جنسیت از آزمون T تک گروهی و مستقل استفاده گردید. همچنین برای اولویت‌بندی شاخص‌های چهارگانه و ملاک‌های مرتبط با آن‌ها از آزمون فریدمن استفاده شد. به‌منظور تحلیل داده‌های به‌دست آمده از سؤالات باز پاسخ، از روش تحلیل محتوا با رویکرد استقرایی و تأکید بر مقوله‌بندی استفاده شده است.

یافته‌ها

در این قسمت برای پاسخ به هر سؤال ابتدا داده‌ها و اطلاعات گردآوری شده به‌صورت جدول عرضه و تحلیل و بر آن اساس به سؤالات پاسخ داده شده است.

پرسش نخست پژوهش: آیا شرکت‌کنندگان وضعیت فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان (براساس الگوی ارزشیابی سیپ) را مطلوب می‌دانند؟

جدول ۱. نتایج آزمون T تک گروهی و رتبه‌بندی فریدمن

مقادیر / شاخص	مقادیر توصیفی				آزمون t تک نمونه‌ای			آزمون رتبه‌بندی فریدمن			
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	وضعیت کیفی	مقدار t	df	p	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
زمینه	۲۹۹	۲/۱۹	۰/۸۲۳	متوسط به بالا	۴/۰۶۶	۲۹۸	۰/۰۰۰	۲/۴۳	۳	۸۳/۲۳۳	۰/۰۰۰
درونداد	۲۸۸	۲/۲۳	۰/۷۰۲	متوسط به بالا	۵/۱۴۸	۲۸۷	۰/۰۰۰	۲/۳۶	۴		
فرآیند	۲۹۲	۲/۴۰	۰/۷۶۲	مطلوب	۸/۸۶۶	۲۹۱	۰/۰۰۰	۲/۷۴	۱		
برونداد	۲۹۴	۲/۲۴	۰/۷۱۹	متوسط به بالا	۵/۸۶۹	۲۹۳	۰/۰۰۰	۲/۴۸	۲		
ارزیابی نهایی	۲۹۱	۲/۲۶	۰/۷۳۷	متوسط به بالا	۵/۹۶۳	۲۹۰	۰/۰۰۰				

تحلیل سؤال نخست پژوهش نشان می‌دهد که از بین چهار شاخص ارزیابی الگوی سیپ، میانگین سه شاخص زمینه، درونداد و برونداد، در سطحی بالاتر از متوسط و میانگین شاخص فرآیند در سطح مطلوب قرار دارند. این نتایج بدان معنی است که بین وضعیت موجود هر یک از شاخص‌های زمینه، درونداد و برونداد فعالیت‌های آموزشی طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی تا وضعیت مطلوب فاصله وجود دارد. همچنین وضعیت موجود شاخص فرآیند، مطلوب ارزیابی شده است و بیانگر انطباق وضع موجود و مورد انتظار بوده است. همچنین نتایج آزمون رتبه‌بندی فریدمن نشان داد که بیشترین کیفیت مربوط به شاخص فرآیند و کمترین کیفیت مربوط به شاخص درونداد فعالیت‌های آموزشی طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان است. در نهایت وضعیت کلی فعالیت‌های مربوط به حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان در سطح متوسط به بالا قرار داشته ارزیابی گردیده که تا رسیدن به وضعیت مطلوب فاصله وجود دارد.

پرسش دوم پژوهش: آیا شرکت‌کنندگان وضعیت ملاک‌های زمینه‌ای فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان را مطلوب می‌دانند؟

جدول ۲. نتایج آزمون T تک نمونه‌ای و رتبه‌بندی فریدمن مربوط به ملاک‌های زمینه

مقادیر / ملاک‌ها	شاخص‌های توصیفی				آزمون tتک نمونه‌ای			آزمون رتبه‌بندی فریدمن			
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	وضعیت کیفی	مقدار t	درجات آزادی	سطح معناداری	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
نیازها و اهداف	۲۹۹	۲/۵۷	۰/۶۳۷	مطلوب	۱۵/۳۸	۲۹۸	۰/۰۰۰	۲/۵۲	۱	۲۹۴/۴۹۱	۰۰ ۰/۰
زمینه اجرایی	۲۹۷	۱/۸۸	۰/۸۳۷	متوسط پایین	۲/۵۸-	۲۹۶	۰/۰۱۰	۱/۵۶	۳		
زمینه فرهنگی و انگیزشی	۳۰۰	۲/۱۴	۰/۸۱۱	بالاتر از متوسط	۳/۰۶-	۲۹۹	۰/۰۰۲	۱/۹۲	۲		

تحلیل سؤال دوم پژوهش نشان می‌دهد که ملاک آمادگی اجرایی برنامه در سطح متوسط به پایین، آماده‌سازی زمینه‌های فرهنگی و انگیزشی برنامه در سطح متوسط به بالا، و میانگین ملاک نیازها و اهداف برنامه در سطح مطلوب ارزیابی شده است. همچنین نتایج نشان داد که بیشترین کیفیت مربوط به ملاک نیازها و اهداف و کمترین کیفیت مربوط به ملاک آمادگی زمینه‌های اجرایی برنامه است. در این راستا از جمله نشانگرهایی که در حیطه زمینه از امتیازات پایین‌تر از حد متوسط برخوردار بوده‌اند عبارتند از توجه برنامه به ترغیب سوادآموزان برای شرکت در فعالیت‌های گروهی، به‌کارگیری آموزش‌دهندگان با سابقه تدریس و اهل مطالعه، تخصیص بودجه و امکانات برای اجرای طرح، جلسات آموزشی برگزار شده برای پشتیبانان و نمایندگان ، تحویل بسته‌های آموزشی به سوادآموزان، مقررات و رویه‌های اداری و آموزشی طرح، معیارهای انتخاب پشتیبانان و نمایندگان آموزشی، استقبال پشتیبانان آموزشی برای عهده

گرفتن آموزش سوادآموزان، استقبال مدیران و کارشناسان واحدهای سوادآموزی و آموزش‌وپرورش و استقبال مدیران مجتمع‌های آموزشی، که باید مورد توجه قرار گیرند.

پرسش سوم پژوهش: آیا ملاک‌های درونداد فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان مطلوب بوده است؟

جدول ۳. نتایج آزمون T تک نمونه‌ای و رتبه‌بندی فریدمن مربوط به ملاک‌های درونداد

مقادیر / ملاک‌ها	شاخص‌های توصیفی				آزمون tتک نمونه‌ای			آزمون رتبه‌بندی فریدمن			
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	وضعیت کیفی	مقدار t	درجات آزادی	سطح معناداری	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
خط‌مشی و آیین‌نامه‌ها	۲۸۴	۲/۱۸	۰/۶۵۳	متوسط به بالا	۴/۶۹	۲۸۳	۰/۰۰۰	۲/۴۵	۳	۱۵۸/۰۳۴	۰۰ ۰/۰
منابع انسانی	۲۹۴	۲/۳۱	۱/۱۱۲	متوسط به بالا	۹/۰۳	۲۹۳	۰/۰۰۰	۲/۹۱	۱		
منابع مالی و کالبدی	۲۹۲	۲/۰۷	۰/۷۱۴	متوسط پایین	۱/۷۵	۲۹۱	۰/۰۸۱	۲/۱۸	۴		
منابع علمی و اطلاعاتی	۲۸۱	۲/۲۵	۱/۰۰۲	متوسط به بالا	۵/۹۳	۲۸۰	۰/۰۰۰	۲/۴۶	۲		

تحلیل سؤال سوم پژوهش نشان می‌دهد که از بین چهار ملاک مرتبط با درونداد فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان، سه ملاک خط‌مشی و آیین‌نامه‌ها، منابع انسانی و منابع علمی و اطلاعاتی در سطحی بالاتر از متوسط، و منابع مالی و کالبدی در سطحی پایین‌تر از متوسط ارزیابی شده است. این نتایج بدان معنی است که بین وضعیت موجود هر یک از ملاک‌های خط‌مشی و آیین‌نامه‌ها، منابع انسانی و منابع علمی اطلاعاتی فعالیت‌های آموزشی طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی و وضعیت مطلوب و مورد انتظار فاصله وجود دارد که البته این فاصله برای ملاک منابع مالی و کالبدی بیشتر می‌باشد. همچنین نتایج رتبه‌بندی فریدمن در مورد ملاک‌های حیطه درونداد نشان داد که از دیدگاه شرکت‌کنندگان، بیشترین کیفیت یا عملکرد مربوط می‌شود به ملاک نیروی انسانی و کمترین کیفیت یا عملکرد به ملاک منابع مالی و کالبدی مربوط می‌شود. در این راستا از جمله نشانگرهایی که در حیطه زمینه از امتیازات پایین‌تر از حد متوسط برخوردار بوده‌اند عبارتند از ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی سوادآموزان، تدوین برنامه منظم و مستمر ارزشیابی آموزشی از نحوه اجرای طرح، فراهم ساختن بودجه کافی برای تشویق پشتیبانان، نمایندگان و سوادآموزان ، برگزاری جلسات و کارگاه‌های مناسب برای پشتیبانان و نمایندگان آموزشی و به‌کارگیری و استفاده از افراد باصلاحیت به‌عنوان پشتیبان آموزشی ، که باید مورد توجه قرار گیرد.

پرسش چهارم پژوهش: آیا ملاک‌های فرآیند فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان مطلوب بوده است؟

جدول ۴. نتایج آزمون T تک نمونه‌ای و رتبه‌بندی فریدمن مربوط به ملاک‌های فرآیند

مقادیر / ملاک‌ها	شاخص‌های توصیفی				آزمون t تک نمونه‌ای			آزمون رتبه‌بندی فریدمن			
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	وضعیت کیفی	مقدار t	درجات آزادی	سطح معناداری	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
محتوای آموزشی دوره	۲۸۴	۲/۴۱	۰/۷۳۴	مطلوب	۹/۳۷	۲۸۳	۰/۰۰۰	۲/۴۷	۲	۲۸/۸۳۹	۰/۰۰۰
روش‌های آموزشی دوره	۲۷۶	۲/۵۱	۰/۶۹۷	مطلوب	۱۴/۵۴	۲۷۵	۰/۰۰۰	۲/۵۹	۱		
مشارکت در برنامه آموزش	۳۰۰	۲/۳۶	۰/۷۴۲	مطلوب	۸/۳۲	۲۹۹	۰/۰۰۰	۲/۴۵	۳		
چگونگی اجرای برنامه	۲۹۲	۲/۳۵	۰/۸۱۳	مطلوب	۷/۵۶	۲۹۱	۰/۰۰۰	۲/۴۳	۴		

تحلیل سؤال چهارم پژوهش نشان می‌دهد که از بین چهار ملاک مرتبط با فرآیند فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان، هر چهار ملاک محتوای آموزشی دوره، روش‌های آموزشی دوره، مشارکت در برنامه آموزش و چگونگی اجرای برنامه، در سطح مطلوب ارزیابی شده است. این نتایج بدان معنی است که بین وضعیت موجود هر چهار ملاک فرآیندی وضعیت مطلوب و مورد انتظار انطباق وجود دارد. همچنین نتایج رتبه‌بندی فریدمن در مورد ملاک‌های حیطه فرآیند نشان داد که از دیدگاه شرکت‌کنندگان، بیشترین کیفیت یا عملکرد مربوط می‌شود به ملاک روش‌های آموزشی دوره و کمترین کیفیت یا عملکرد به ملاک چگونگی اجرای برنامه مربوط می‌شود. همان طور که اشاره گردید کیفیت ملاک‌های فرآیند مطلوب ارزیابی شده است اما به نظر می‌رسد برخی از نشانگرها در این حیطه میانگین‌های پایین‌تری دارند که نیاز به توجه دارند که عبارتند از: برانگیزاننده بودن محتوای درس‌های خوانده شده ، همکاری و جدیت مدیران، کارشناسان و ناظرین در انجام وظائف، همکاری و جدیت پشتیبانان و نمایندگان در انجام وظائف، مشارکت سوادآموزان به حضور منظم در جلسات گروهی و مطالعه دروس و ارزشیابی مستمر حین اجرا از جانب مدیران و کارشناسان منطقه.

پرسش پنجم پژوهش: آیا ملاک‌های برونداد فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان مطلوب بوده است؟

جدول ۵. نتایج آزمون T تک نمونه‌ای و رتبه‌بندی فریدمن مربوط به ملاک‌های برونداد

مقادیر / ملاک‌ها	شاخص‌های توصیفی				آزمون t تک نمونه‌ای			آزمون رتبه‌بندی فریدمن			
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	وضعیت کیفی	مقدار t	درجات آزادی	سطح معناداری	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
تحقق اهداف	۳۰۰	۲/۳۲	۰/۷۱۶	متوسط به بالا	۷/۷۴	۲۹۹	۰/۰۰۰	۱/۶۰	۱	۵۰/۹۷	۰/۰۰۰
رضایتمندی از فعالیت‌ها	۲۸۹	۲/۱۶	۰/۶۸۴	متوسط به بالا	۳/۹۵	۲۸۸	۰/۰۰۰	۱/۴۰	۲		

تحلیل سؤال پنجم پژوهش نشان می‌دهد که هر دو ملاک مرتبط با برونداد فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان از سطحی بالاتر از متوسط قرار دارند که این نتایج بدان معنی است که کیفیت وضع موجود اهداف محقق شده و رضایتمندی از فعالیت‌های آموزشی با سطح کیفی مورد انتظار هنوز فاصله هست. همچنین نتایج رتبه‌بندی فریدمن در مورد ملاک‌های برونداد نشان داد که از دیدگاه شرکت‌کنندگان، بیشترین کیفیت یا عملکرد مربوط می‌شود به تحقق اهداف دوره و کمترین کیفیت یا عملکرد به ملاک رضایتمندی از فعالیت‌های آموزشی دوره مربوط می‌شود. در این راستا از جمله نشانگرهایی که در حیطه برونداد از امتیازات پایین‌تر از حد متوسط برخوردار بوده‌اند عبارتند از ارتقای مهارت‌های مربوط به تفکر و حل مسأله، ارتقای مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای سوادآموزان، ایجاد انگیزه به مطالعه و یادگیری مستمر پس از دوره و رضایت از ساختار کلی دوره کتاب‌خوانی و رضایت از پیشرفت تحصیلی سوادآموزان، که نیاز به توجه بیشتری دارند.

پرسش ششم پژوهش: آیا بین جنبه‌های مختلف ارزیابی برنامه (زمینه، درونداد، فرآیند و برونداد) همبستگی وجود دارد؟

جدول شماره ۶. ضریب همبستگی بین شاخص‌های چهارگانه ارزیابی برنامه

متغیرها	برونداد	زمینه	درونداد	فرآیند
برونداد		**۰/۹۰۶	**۰/۹۸۸	**۰/۹۱۲
زمینه			**۰/۹۱۴	**۰/۹۸۵
درونداد				**۰/۸۹۸

**p> ۰/۰۰۱

همان طور که در جدول شماره ۶ مشهود است، همه متغیرهای تحقیق با هم همبستگی مثبت و معناداری دارند. بین متغیر وابسته (برونداد) و با همه متغیرهای دیگر (زمینه، درونداد و فرآیند) رابطه خطی به‌خوبی برقرار است. همچنین بین متغیرهای مستقل هم رابطه خطی برقرار است. بدین ترتیب مشارکت‌کنندگانی که در متغیرهای زمینه، درونداد و فرآیند نمره بالایی کسب کرده باشند، در متغیر برونداد نیز نمرات بالایی به‌دست می‌آورند و بلعکس. همچنین بیشترین همبستگی بین متغیرهای برونداد و درونداد (r = ۰/۹۸۸) و کمترین همبستگی بین متغیرهای برونداد و زمینه (r=۰/۹۰۶) است.

پرسش هفتم پژوهش: کدامیک از شاخص‌های زمینه، درونداد و فرایند، تأثیر بیشتری بر ادراک مشارکت‌کنندگان از میزان تحقق اهداف و رضایتمندی از دوره آموزشی (برونداد) حلقه‌های کتاب‌خوانی دارد؟

جدول شماره ۷. تجزیه‌وتحلیل رگرسیون چندگانه هم‌زمان، ضرایب پیش‌بینی عوامل پیش‌بین

متغیرهای پیش‌بین	B	β	t	R	R^2 تنظیم‌شده	سطح معناداری
زمینه	۰/۳۸۴	۰/۷۱۸	۲/۹۰۱	۰/۹۶۳	۰/۹۸۷	۰/۰۳۴
درونداد	۰/۴۹۲	۰/۹۸۲	۹/۹۵۹			۰/۰۰۰
فرآیند	۰/۳۱۲	۰/۷۳۸	۳/۲۳۷			۰/۰۲۳

نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد از بین شاخص‌های سه‌گانه ارزیابی برنامه، متغیر درونداد (۰/۹۸۲ = β) بیشترین سهم را در تبیین واریانس متغیر برونداد را دارد. به این ترتیب متغیرهای بعدی به ترتیب فرآیند با مقدار (۰/۷۳۸ = β) و سپس زمینه نیز با مقدار (۰/۷۱۸ = β) هستند. و این مقادیر و تأثیرگذاری معنادار است. همچنین مقدار ضریب همبستگی چندگانه بین عوامل پیش‌بین و متغیر ملاک ۰/۹۶ است و مقدار ضریب تبیین تعدیل شده ۰/۹۸ است یعنی ۹۸ درصد تغییرات متغیر ملاک (برونداد برنامه) را سه شاخص ارزیابی برنامه (زمینه، درونداد و فرآیند) تبیین می‌کند.

پرسش هشتم پژوهش: آیا بین شرکت‌کنندگان (آموزش‌دهندگان و سوادآموزان) زن و مرد در نگرش نسبت به فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول شماره ۸. مقایسه شرکت‌کنندگان مرد و زن در نگرش نسبت به فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان

گروه	تعداد	میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
مرد	۵۹	۲/۲۶	۲۷۴	۰/۱۱۵	۰/۶۰۱
زن	۲۱۶	۲/۳۱			

بر اساس یافته‌های جدول (۸)، زنان سطح فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی را بیشتر ارزیابی کرده‌اند و میانگین بالاتری به‌دست آورده‌اند؛ اما تفاوت آن‌ها با مردان معنادار نیست.

پرسش نهم پژوهش: آیا بین شرکت‌کنندگان (مدیران و کارشناسان، پشتیبانان آموزشی و سوادآموزان) در نگرش نسبت به شاخص کل فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

جدول شماره ۹. مقایسه میانگین‌های شاخص کل فعالیت‌ها بین گروه‌های سه‌گانه مشارکت‌کننده در تحقیق

متغیرهای توصیفی			مقادیر آزمون تحلیل واریانس یکراهه					
گروه	میانگین	وضعیت کیفی	متغیرها	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	DF	F	P
مدیران	۱/۹۸	متوسط به پایین	بین گروه‌ها	۳/۵۹۲	۱/۷۹۶	۲	۳/۲۲۶	۰/۰۴۱
پشتیبانان	۲/۱۸	متوسط به بالا	درو گروه‌ها	۱۵۴/۷۵۷	۰/۵۵۷	۲۷۸		
سوادآموزان	۲/۳۲	متوسط به بالا	کل	۱۵۸/۳۴۹	--	۲۸۰		

مطابق جدول (۹)، آزمون تحلیل واریانس (f=۳/۲۲۶، df=۲، sig = ۰/۰۴۱)، نشان می‌دهد که با اطمینان ۹۹ درصد بین نگرش‌های سه گروه مورد مطالعه نسبت به متغیر شاخص کل فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۱۰. نتایج آزمون توکی مقایسه جفتی تفاوت میانگین شاخص کل فعالیت‌ها بین گروه‌ها

شاخص کل	مقایسه ۲ به ۲ گروه‌ها		میانگین تفاوت‌ها MD	سطح معناداری P
	مدیران و کارشناسان	سوادآموزان	- ۰/۳۴۰۰۰	۰/۰۱۵

مطابق داده‌های جدول (۱۰)، در مورد شاخص کل فعالیت‌ها، نتایج تعقیبی آزمون توکی نشان می‌دهد که بین نظر مدیران و کارشناسان با سوادآموزان (p < ۰/۰۵ ، DM = -۰/۳۴۰۰۰)؛ تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین مدیران و کارشناسان (۱/۹۸) به‌طور معناداری کیفیت شاخص کل فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی را پایین‌تر از سوادآموزان (۲/۳۲) ارزیابی کرده‌اند.

نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و در نظر گرفتن دیدگاه کلی شرکت‌کنندگان در مورد وضعیت شاخص زمینه، به نظر می‌رسد که مقدمات و زمینه‌های مهم و زیربنایی در برنامه آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی (عوامل زمینه) از جانب متولیان و مسئولین به‌صورت مطلوبی مورد توجه و تأکید قرار نگرفته است. در مورد وضعیت شاخص درونداد هم نتایج به‌دست آمده حاکی از مطلوب نبودن منابع و مواد تدارک دیده شده می‌باشد و به نظر می‌رسد که عوامل دروندادی یا رویه‌های پیش‌بینی شده با نیازها و اهداف برنامه حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان از انطباق کاملی برخوردار نبوده‌اند.

در ادامه بررسی‌ها مشخص گردید که شاخص فرآیند بلعکس شاخص‌های دیگر از وضعیت بهتری برخوردار بوده است. از دیدگاه شرکت‌کنندگان، چگونگی و نحوه اجرای برنامه آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی در عمل مطلوب ارزیابی شده است و در نهایت بروندادهای حاصل از تعاملات و فعالیت‌های انجام گرفته بین فعالیت‌های سه شاخص قبلی، نشان داد که در حد مطلوبی ارزیابی نشده است و میزان و کیفیت اهداف برنامه که همانا کسب شایستگی‌های دانشی، مهارتی و عاطفی در سوادآموزان می‌باشد به‌طور نسبی (متوسط) ایجاد شده است و در حد انتظار مطلوب، رضایتبخش نبوده است. بنابراین در کل نتیجه گرفته شده است که اثربخشی فعالیت‌های آموزشی حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان در سطح متوسط به بالا بوده است که بیانگر وجود فاصله بین وضعیت موجود با وضعیت مطلوب و مورد انتظار می‌باشد.

در این بررسی، میزان موفقیت ۷ ملاک یا خرده مقیاس مربوط به شاخص‌های زمینه اجرایی، زمینه فرهنگی و ترغیبی، منابع علمی، منابع مالی و فیزیکی، آیین‌نامه‌ها، تحقق اهداف و رضایتمندی در سطح بالاتر از متوسط بوده‌اند اما به حد مطلوب نرسیده‌اند و فاصله هست؛ اما در ۶ مؤلفه نیازها و اهداف، منابع انسانی، روش‌های آموزشی، محتوای آموزشی، مشارکت آموزشی و چگونگی اجرا، در سطح کیفیت «مطلوب»، ارزیابی گردیدند. در مجموع میزان موفقیت یا عملکرد ملاک‌های فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان در سطح کیفی متوسط به بالا ارزیابی و تعیین گردید. در رابطه با ارزیابی‌های به‌عمل آمده از برنامه‌ها، طرح‌ها و دوره‌های آموزشی، تحقیقات فراوانی انجام گرفته است که در آن‌ها از الگوی سیپ برای ارزشیابی استفاده شده است (سودانی، ۱۳۹۸؛ عصاره، مدرسی سریزدی و رضازاده بهادران، ۱۳۹۸؛ مکارم، موحد، سرآبادی، شاکری، اسدیان لالیمی و اسلامی، ۱۳۹۳؛ اخلاقی،

یارمحمدیان، خوشگام و محبی، ۱۳۹۰). پژوهش حاضر همانند آن‌ها با استفاده از الگوی سیپ و تعیین ملاک‌ها و نشانگرها به ارزشیابی برنامه حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان پرداخته است؛ البته متفاوت بودن نتایج به‌دست آمده از ارزشیابی حیطه‌ها یا شاخص‌های چهارگانه زمینه، درونداد، فرآیند و برونداد در این پژوهش با نتایج پژوهش‌های ذکر شده می‌تواند متأثر از تفاوت محیط‌های آموزشی باشد که در آن‌ها ارزشیابی صورت گرفته است. در هر حال اجرای فعالیت‌های حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان خوزستان با توجه به نقاط قوت و ضعفی که داشت به‌دلیل ماهیت غیررسمی و برخورداری از ویژگی انعطاف در محتوا، برنامه، مکان و زمان و همچنین تمرکز بر خودآموزی و تأکید بیشتر در مطالعه فردی محتوای بسته‌های آموزشی یا کتاب‌خوانی توانسته است که موجب ایجاد عادت به مطالعه در سوادآموزان گردیده و از این طریق سبب افزایش و تثبیت نسبی آموخته‌های قبلی آنان شود. این امر موجب اعتمادبه‌نفس و تقویت زمینهٔ خودباوری و ایجاد استقلال در یادگیری فراگیران گردیده است. بنابراین اجرای این طرح و طرح‌هایی این‌چنین می‌تواند زمینه‌ساز یادگیری مادام‌العمر در افراد جامعه هدف و کل آحاد جامعه گردد. می‌توان نتیجه گرفت که تقریباً اکثر شرکت‌کنندگان درباره کیفیت تحقق اهداف طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی تردید دارند. چنین استنباط می‌شود که زمینه‌ها و دروندادهای برنامه حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان استان با مشکلاتی روبه‌رو بوده است و علی‌رغم تلاش انکارناپذیر مسئولین سوادآموزی، تحقق اهداف در سطح مطلوبی موفقیت‌آمیز نبوده است. موفقیت‌آمیز نبودن ساختار را نمی‌توان به یک یا چند عامل شناخته شده نسبت داد. ارزشیابی دقیق از تحقق اهداف به عوامل درونی و بیرونی سازمان نهضت سوادآموزی مرتبط است و تحقق اهداف مستلزم توجه کافی به مؤلفه‌های درونی و بیرونی نهضت سوادآموزی است. توجه به بافت فرهنگی و مجموعه همه نظام‌هایی است که همواره در حال تعامل‌اند. نظام اقتصادی، نظام سیاسی، نظام فرهنگی، و ... . اما در کوتاه‌مدت رسالت و مسئولیت آموزش‌وپرورش در خصوص اجرای وظیفه خود در قبال ممانعت از بازگشت افراد بزرگسال به بی‌سوادی و برنامه‌ریزی و اجرای دقیق برای آموزش افراد بزرگسال با مشارکت و از طریق سازمان نهضت سوادآموزی و تلاش در جهت جلب منابع و مشارکت بخش بیرون راه‌حل نهایی را اتخاذ و به کاربندد.

منابع

اخلاقی، فائزه؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ خوشگام، معصومه؛ محبی، نوشین (۱۳۹۰). ارزشیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی با استفاده از الگوی سیپ. *نشریه مدیریت اطلاعات سلامت*، ۸ (۸)، ۶۲۱-۶۲۹ بازیابی شده در تاریخ ۱۴۰۰/۶/۳۱ از: http://him.mui.ac.ir/index.php/him/issue/view/22

تاج‌آبادی، رضا (۱۳۸۶) نقش کتابخانه‌های عمومی در عدم بازگشت نوسوادان به دوران بی‌سوادی و تقویت سواد آنها. *فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*. ۱۸ (۱)، ۱۸۴-۱۶۷. بازیابی شده در تاریخ

۱۴۰۰/۶/۳۱ از: http://nastinfo.nlai.ir/issue_57_65.html

حسنی، رفیق (۱۳۹۶). تأثیر برنامه دوره تحکیم سواد در تثبیت آموخته‌های سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*.۳۳ *(۲)*، ۸۲-۹۹ بازیابی شده در تاریخ ۱۴۰۰/۵/۳۱ از: http://qjoe.ir/browse.php?mag_id=14&slc_lang=fa&sid=1

سودانی، منصور (۱۳۹۸). ارزیابی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس متوسطه اهواز بر اساس الگوی ارزیابی سیپ. *مجله دست‌آوردهای روانشناختی دانشگاه شهید چمران اهواز*.۴ *(۱)* ۱۱۱-۱۳۰ . Doi: 10.22055/PSY.2019.23682.1909

عسگری، اردشیر؛ قنبری، سیروس (۱۳۸۴). *بررسی عوامل مؤثر در جذب افراد زیر ۴۰ سال بازمانده از تحصیل در استان همدان*. طرح پژوهشی. تهران: دفتر برنامه‌ریزی و مشارکت‌های بین بخشی سازمان نهضت سوادآموزی.

عصاره، علیرضا؛ مدرسی سریزدی، آسیه‌السادات؛ رضازاده بهادران، حمیدرضا (۱۳۹۳). ارزیابی نحوه اجرای طرح مدارس هوشمند در استان یزد بر اساس الگوی سیپ، *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۱ (۴)، ۵۵-۳۸. بازیابی شده در تاریخ ۱۴۰۰/۵/۳۱ از http://qjfr.ir/browse.php?mag_id=6&slc_lang=fa&sid=1

فتاحی، رحمت‌اله (۱۳۷۱). طرحی برای حفظ تداوم سوادآموزی و جلوگیری از بازگشت به بی‌سوادی. *فصلنامه پیام کتابخانه*، ۲ (۴)، ۱۷-۲۱. بازیابی شده در تاریخ ۱۴۰۰/۴/۲۰ از https://publij.ir/browse.php?mag_id=23&slc_lang=fa&sid=1

کردنوقابی، رسول؛ مرادی، شهریار؛ دلفان بیانوند، آرزو (۱۳۹۸). عوامل پیش‌بینی کننده رجعت به بی‌سوادی در سوادآموختگان دوره سوادآموزی، *دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش*، ۱۲ (۱)، ۶۵-۵۴. بازیابی شده در تاریخ ۱۴۰۰/۰۴/۲۰ از: http://www.iase-jrn.ir/issue_6680_6681.html

مکارم، عباس؛ موحد، ترانه؛ سرآبادانی، جواد؛ شاکری، محمدتقی؛ تکتم اسدیان لالیمی؛ اسلامی، ندا (۱۳۹۳). ارزشیابی وضعیت آموزش در بخش سلامت دهان و دندانپزشکی اجتماعی دانشکده دندانپزشکی مشهد با کمک الگوی ارزشیابی سیپ. *مجله دانشکده دندانپزشکی مشهد*، ۱۳ (۴)، ۳۶۲-۳۴۷. DOI:10.22038/JMDS.2014.3312

مرعشی، سید منصور؛ و قائدی، یحیی (۱۳۹۵). *مبانی و کارکردهای حلقه‌های کندوکاو*. انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Clarke, L.W., & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them? *The Reading Teacher*, 61(1), 20-29. https://ila.onlinelibrary.wiley.com/toc/19362714/2007/61/1 Retrieved on: 2021/25/6

Dalie, S.O. (2001). Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes, in Ericson, B.O. (Ed.), *Teaching Reading in High School English Classes*. Urbana: NCTE, 84-100 Retrieved on 2021/25/6

Daniels, H. (1994). *Literature circles*: Voice and choice in the student centered classroom. York, Maine: Stenhouse Publishers.

Daniels, H. (2002). *Literature circles*: Voice and choice in the student-centered classroom. York, ME: Stenhouse

Daniels, H. & Steineke, N. (2004). Mini-Lessons for Literature Circles. Portsmouth: Heinemann.

Daniels, H (2006). "Rethinking intervention: Changing the cultures of schooling". *Emotional*

and Behavioural Difficulties. 11(2), 105-120. https://www.tandfonline.com/toc/rebd20/11/2?nav=tocList Retrieved on: 2021/25/6

Fall, R.; Webb, N.; Chudowsky, N. (2000). "Group discussion and large-scale language arts assessment: Effects on students' comprehension*". American Educational Research Journal.* 37 (4), 911–942. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312037004911 Retrieved on: 2021/25/6

Harste, J., Short, K. and Burke, C. (1988). Creating Classrooms for Authors: The Reading-Writing Connection. Portsmouth: Heinemann Retrieved on: 2021/25/6

Hill, B.C., Johnson, N.J., & Schlick Noe, K.L. (1995). Literature Circles and Response. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Hill, B.C., Schlick Noe, K.L. & Johnson, N.J. (2001*). Literature Circles Resource*.

Hill, B.C., Schlick Noe, K.L., and King, J.A. (2003). *Literature Circles in Middle School*: One Teacher's Journey. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Irawati, D& Dini, M. (2016). *Effectiveness of Literature Circles on Students' Reading Comprehension*.IJOLTL (2016), 1(3), 179-192. https://ijotl-tl.soloclcs.org/index.php/ijoltl/article/view/183 Retrieved on: 2021/25/6

Jacobs, M (2015), "*Using literature circles to increase reading comprehension and student motivation"*. Theses and Dissertations. 568. https://rdw.rowan.edu/etd/568 Retrieved on: 2021/25/6

Keegan, S. & Shrake, K. (1991). *Literature study groups*: An alternative to ability

Lasway, Rest, B.P. (1992*). Barriers to participation of New Literate Adults in the Literacy Program in Tanzania*. Toronto: University of Toronto. P: 346.

Lehman, B.A., & Scharer, P. L. (1996). Reading alone, talking together: The role of discussion in developing literary awareness. *The Reading Teacher*, 50(1), 26-35. https://www.jstor.org/stable/i20201698?refreqid=excelsior%3Aa80d38e181d8093723209eeacd76bdde Retrieved on: 2021/25/6

Long, T.W., & Gove, M. K. (2003). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade urban classroom. *The Reading Teacher*, 57(4), 350-360. https://www.jstor.org/stable/i20205364?refreqid=excelsior%3A435bf06a89dcc082fd96d4c852e15309 Retrieved on: 2021/25/6

Mark, P.L. (2007). *Building a Community of EFL Readers: Setting up Literature Circles in a Japanese University*. In K. Bradford-Watts (Ed.) JALT 2006 Conference Proceedings. Tokyo: JALT. https://jalt-publications.org/articles/25719-access-jalt2005-proceedings-articles-here Retrieved on: 2021/25/6

Muniroh, S. (2010). College Students' Attitudes towards Literature Circle. In B.Y. Cahyono (Ed.), *The Teaching of English Language Skills and English Language Components* (chapter 8). Malang: State University of Malang Press.

Schlick Noe, K.L. & Johnson, N.J. (1999). *Getting Started With Literature Circles*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Sai, M & Hsu, j.y (2007) *Multiple Intelligence Literature Circles: A JFL and an EFL Experience*, ERIC Clearinghouse.

Short, K., and Pierce, K.M. (1990). *Talking About Books: Creating Literate Communities*. Portsmouth: Heinemann.

Stabile, C. (2009). *Are Literature Circles an Effective Reading Strategy for Struggling*

Readers? A Master's Research Paper. Department of Teacher Education. Ohio University, (online)

Rezaii, A., & Izadi, S. (2012). The Social Causes of Illiteracy in Iran. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 46, 5631–5634. https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1 Retrieved on: 2021/25/6

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press